استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. عمرو مختار مرسي
كلية الإلهيات جامعة قسطمونى تركيا
البريد الإلكتروني: amorsiahmed@kastamonu.edu.tr
معرف (أوركيد): 0000-0001-7637-7611

الاستلام: ١٢-٧-٢٠٢٠ القبول: ١-٩-٢٠٢٠ النشر: ١-١٠-٢٠٢٠

الملخص:

استهدف البحث الحالي تقديم رؤية معاصرة لتنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال استقراء استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى الفئة المستهدفة ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بمراجعة الأدبيات التي استعرضت استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والأدبيات التي قدمت برامج لتنمية تلك المهارات نفسها، وأعدت خطوات إجرائية تتضمن مقترحا لتنمية المهارات اللغوية من خلال رؤية معاصرة تراعي طرق وأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجيات، المهارات اللغوية، اللغة العربية للناطقين بغيرها

Strategies of Developing Language Skills for Non-native Arabic Speaking learners

Dr Amr Mukhtar Morsi

Assistant Professor, Kastamonu University, Turkey

E-posta: amorsiahmed@kastamonu.edu.tr

Orcid: 0000-0001-7637-7611

Received: 12.07.2020 Accepted: 01.09.2020 Published: 1.10.2020

Abstract:

The current research aimed to provide a contemporary view of the development of language skills in non-native Arabic learners by extrapolating strategies for the development of language skills in the target group.to that end, the researcher reviewed the literature that reviewed strategies for the development of language skills in non-native Arabic learners, and the literature that presented programmers for the development of those same skills. procedural steps were prepared, including a proposal for the development of language skills through a contemporary vision that took into account the methods and methods of teaching Arabic to non-native speakers.

Keywords:

Strategies, Language Skills, Non-native Arabic Speaking

مقدمة:

إن اكتساب الإنسان للغة أجنبية أخرى، إضافة إلى لغته الأم، ضرورة من ضرورات الحياة، وكما أن الناطق بغير العربية يهتم اهتماما ملحوظا بتعليم لغته الأم لغير الناطقين بها، سعيا للتعريف بثقافته وعاداته وتقاليده، فإن علينا واجبا ينبغي أن نقوم به، وهو أن يشغل اهتمامنا بهذا الجانب حيزا كبيرا من حياتنا العلمية، وذلك لما له من أهمية كبرى في تأسيس وعى معرفي، ننطلق به إلى مستقبل تتفاعل فيه الحضارات، وتتمازج فيه الثقافات، وقد حدد المتخصصون في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أهداف تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في ثلاثة أهداف هي: (على مدكور، ورشدي طعيمة، ٢٠١٠، ٧٠)

- أن يتعرف المتعلم خصائص اللغة العربية، وما يميزها عن غيرها من اللغات من حيث الأصوات والمفردات والتراكيب والمفاهيم.
- أن يمارس المتعلم اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها بها الناطقون بها، أو بصورة تقرب من ذلك.
- أن يتعرف المتعلم على الثقافة العربية، وأن يلم بخصائص الإنسان العربي، والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه.

ويتطلب ذلك وصول دارس اللغة العربية إلى المستوى الذي يمكنه من تحقيق النطق الصحيح، والفهم الجيد، والسرعة المناسبة في أداء المهارات اللغوية؛ وأن يكون قادرا على المناقشة فيما يستمع إليه، وأن يقرأ بفهم ما يقدم له من مواد تعليمية، وأن يكتب ما فهم من هذه المواد التعليمية، حتى تتحول المعارف اللغوية إلى سلوك لغوي يسهل على الدارس ممارسته بكفاءة وفاعلية (محمود فرج، ٢٠١٦، ٣)

وقد أثبتت الدراسات والبحوث في ميدان اللغة العربية والتي تسهم في تحسن مستوى المتعلمين أنه يمكن التدخل لتنمية المهارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد أجريت العديد من الدراسات باستخدام استراتيجيات بهدف تنمية

المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مثل: دراسة جمال رمضان (٢٠١٥) والتي هدفت إلى استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية بعض مهارات التفكير في القراءة لدى طلاب الصف الخامس الثانوي العام الناطقين بغير اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، مما يدل على أهمية استخدام خرائط المفاهيم وأثرها الفعال في تنمية مهارات التفكير في القراءة، وتحسن مستوى الطلاب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ونمو مستوى تفكيرهم في القراءة.

كما أشارت دراسة علي جاب الله (٢٠١٦) إلى فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أُخرى، ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة القبلي والبعدي في إجمالي مهارات القراءة الإلكترونية، وفي كل مهارة فرعية من تلك المهارات، وذلك لصالح القياس البعدي. مما يشير إلى فاعلية استراتيجية إلماعات السياق، في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى عينة البحث من الناطقين بلغات أخرى.

تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والافتقار إلى رؤى ومداخل تدريسية حديثة يمكن الاستناد إليها في تنمية هذه المهارات.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تقديم رؤية معاصرة تستند إلى الاستراتيجيات الحديثة في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟ وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مهارات فهم المقروء اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

السؤال الثاني: ما أسس بناء رؤية معاصرة قائمة على الاستراتيجيات الحديثة لتنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

السؤال الثالث: ما الرؤية المعاصرة القائمة الاستراتيجيات الحديثة لتنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث فيما يحتمل أن يسهم به في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعامة، وفي مجال تنمية مهارات فهم المقروء بخاصة، وذلك من خلال:

(١) **مخططي المناهج والبرامج**:

يساعد هذا البحث في بناء مناهج تعليم القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، كما أنه يقد رؤية معاصرة لتنمية المهارات اللغوية، وقد يستعان بها في بناء برامج لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الاستراتيجيات الحديثة.

(٢) **المعلمين**:

يعطي فرصة للمعلمين لاستخدام الاستراتيجيات الحديثة في تعليم المهارات اللغوية، كما أنه يقدم رؤية معاصرة واضحة للمعلمين لتنمية المهارات اللغوية في ضوء الاستراتيجيات الحديثة؛ مما يؤدي إلى تحسن أدائهم التدريسي.

(٣) **المتعلمين**:

يساعد متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على إثراء معرفتهم، والتمكن من المهارات اللغوية.

(٤) **الباحثين**:

يفتح المجال لإعداد دراسات وبرامج أخرى حول تنمية المهارات اللغوية باستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة.

أهداف البحث:

حدد البحث لنفسه أهدافا منها ما يلي:

١- استقراء استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية.

٢- تقديم رؤية معاصرة لتنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

٣- مراعاة هذه الرؤية المعاصرة لطرق وأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وفيما يلي عرض لأهم الاستراتيجيات الحديثة والتي تستخدم في تنمية المهارات اللغوية، وقد اقتصر البحث على الاستراتيجيات ذات الصلة بمهارات اللغة الاستقبالية:

١- استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة (Getting The Idea Quickly)

تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام النظرة الخاطفة لتحديد الفكرة الرئيسة أو بالبحث عن نقاط أو تفاصيل أو اهتمامات معينة، وهذه الاستراتيجية تساعد على الفهم السريع لما يقرءونه، وغالبا ما يساعد بشدة وجود أسئلة تمهيدية استهلالية (ربيكا أكسفورد، ١٩٩٦، ٥٥)

يرى محمد القحطاني (٢٠١٠، ١٠٤) أن تنمية المهارات من خلال استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة يعبر عن مجموعة من عناصر التعليم (معلم / متعلم / إدارة) بمؤسسة تعليمية ما، ويجتمعون ويتشاركون شبكة أو شبكات للتواصل الاجتماعي عبر الويب، سعياً لتبادل المعارف والأفكار والتفاعل، فيتم توظيف تطبيقات الويب كبيئات للتواصل الاجتماعي بالإضافة إلى الممارسة الطبيعية من خلال التفاعل المباشر وجهاً لوجه، فمجتمع الممارسة الآلية شبكة اجتماعية مستديمة التواجد لمجموعة من الأفراد الذين يتشاركون ويطورون قاعدة معرفية مشتركة أو مواقف طبيعية تسهم في تحقيق أهداف تعليمية.

المعرفة الخاطفة للفكرة بصفة عامة نوع من أنواع التدريب، والتدريب كما تشير صفاء الأعسر (٢٠٠١، ٤١) نوع من أنواع التعلم، فهو يقدم أفكارا إذا ما انتبه لها المتعلم فلابد وأن تكسبه معنى يتلاءم مع بنائه المعرفي الشخصي، ويتم ذلك من خلال بناء علاقات تربط بين الخبرة الجديدة، وما لديه من انساق قائمة ومستقرة لديه، فتصبح الخبرة في الذاكرة طويلة المدى حيث تكتسب معنى من أجل بناء النماذج الجزئية ثم النماذج الكبرى التي تترسخ وتتحول لمهارات يجيد المتعلم استخدامها.

بينما يرى راتشيفا (**Ratcheva (2006.2** أن استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة تستند إلى جانب اجتماعي إنساني يمثله مجموعة من الأفراد يجمعهم اهتمام مشترك حول مشكلة بعينها يتواصلون من خلال وسائل تقنيات الويب من ناحية، وإلى جانب تكنولوجي يمثله التطبيق التفاعلي على شبكة الويب من خلال موقع للتواصل الاجتماعي يسمح لمجموعة من الأفراد بالتواصل والمشاركة والتفاعل تحقيقا لأهداف مشتركة من ناحية أخرى.

ترتكز استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة في تعليم القراءة على مجموعة من الأسس أهمها ما يلي: (فايزة عوض، ٢٠٠٣، ٦٤) (محمد القحطاني، ٢٠١٠، ٧٦) (محمد خلف الله، ٢٠١٦، ٤٥)

أ- أن القراءة عملية نشطة ومستمرة يوجهها الهدف.

ب- تتضمن عملية القراءة إعادة القارئ بناء معرفته من خلال تفاعله مع النص والمعرفة السابقة لإيجاد روابط بين الخبرات الجديدة والسابقة.

ج- يعتمد التدريس الفعال للقراءة على مدى تهيئة الفرص المناسبة، حتى يتمكن القارئ من القيام بدوره الايجابي في عمليات بناء المعنى.

د- التركيز على التفاعل المشترك بين المتعلمين، وبينهم وبين المعلم.

ه- الاهتمام بطرائق وأساليب تدريس تزيد من فرص المشاركة الإيجابية للمتعلمين.

و- الاهتمام بأساليب تعليمية تشجع على التفاعل الاجتماعي مثل التعليم التعاوني.

ز- العناية بالأنماط المعرفية للمتعلمين وتحديد حاجاتهم، وميولهم وقدراتهم.

ح- قيام ممارسة استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة في جو ديمقراطي وتقدير رغبة الفرد وميوله.

ط- تدريب المتعلمين على أنشطة المعرفة الخاطفة للفكرة ولابد أن يصاحب ذلك تعليمات واضحة.

ي- أن تتم المعرفة الخاطفة للفكرة فيما بعد في مواقف حياتية حقيقية أو عبر البيئة الافتراضية.

٢- استراتيجية المنظمات السيمانتية(Semantic Orgnizers):

تستخدم هذه الاستراتيجية أساليب لفظية في تنظيم المادة اللفظية، والمفاهيم والمفردات اللغوية المهمة المراد تعلمها، حيث تستخدم الأشكال الهندسية مثل: المربع، والمثلث، والمستطيل، والدائرة، والمعين، والسهم، والخطوط المستقيمة والمتعرجة إذا أن المراد أن يضع المتعلم الأفكار الجديدة في شكل يلائمه ويسهل له عمليتي الفهم والتذكر، وقد يكون رسما مفيدا جدا لطالب بعينه وفي الوقت نفسه مربكا ويصعب فهمه بالنسبة لطالب آخر (ربيكا أكسفورد، ١٩٩٦، ٧١)

تتسم استراتيجية المنظمات السيمانتية بأنها استراتيجية متماسكة ومرتبة ترتيبا منطقيا، وتؤدي إلى نتائج جيدة في فهم المقروء، كما أنها تربط بين ثقافة المتعلم السابقة وبين ما اكتسبه من خلال المقروء، وتربط بين القراءة كفن وبين المواد الدراسية الأخرى. (محمد جاد،٢٠٠٣، ٥٠)

تستند هذه الاستراتيجية إلى إطار معرفي مستمد من:

النظرية البنائية: التي تؤكد بأن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار والأحداث التي هم بصدد تعلمها، وأن

عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع مما يزيد من فهم المتعلمين، حيث يتم تنظيم المعرفة المتضمنة، وترتيبها وفقا لدرجة شموليتها، وعموميتها فعند القمة تقع المفاهيم العامة ثم تتدرج المفاهيم، وبالتالي يكون المنهج مترابطا ومتكاملا بالنسبة للمتعلمين .**(Bieheler,1997,P.8)**

نظرية التعلم ذي المعنى : حيث يرى أوزبل أن كل مادة تعليمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى، وفي كل بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر وعمومية موضع القمة، ثم تندرج الأفكار والمفاهيم الأقل شمولية وعمومية ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة، ويرى أن المتعلم يستقبل المعلومات ويربطها بالمعرفة السابقة لديه، ولذا فقد اقترح استخدام مواد تمهيدية مناسبة أو منظمات تكون على مستوى عال من التجريد والعمومية والشمولية ويتم استخدامها قبل تقديم المادة التعليمية ويتم اختيار محتوى المنظمات على أساس ملاءمته لتحقيق تكامل المادة التعليمية المقدمة.(عبد العظيم صبري و رضا عبد الفتاح ، ٢٠١٧، ١٩)

تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام الأنظمة الرمزية المختلفة في مواقف التعلم، فكلما نمت قدرة المتعلم على التعبير باستخدام أنظمة رمزية مختلفة دل ذلك على قدرته على فهم عناصر الموقف، وإدراك العلاقات بين أجزائه، والتعبير عنها بأسلوبه، فيمكن للمتعلم أن يرسم خرائط أو خطوطا أو مربعات أو دوائر توضح العلاقات بين الأفكار والمواقف المختلفة، أو يعبر بمعادلة عن ترابط مجموعة من العلاقات بين الأفكار. (أحمد إبراهيم وآخرون، ٢٠١٤، ١٢٧)

كما تشمل استراتيجية المنظمات السيمانتية كل من عمل مجموعات، والربط، والتفصيل، وكذا خريطة القصة، والخريطة الدلالية، وخريطة الأفكار، وهي عبارة عن تكنيكات تدريسية تستخدم لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقات مع الأفكار الرئيسة والمفاهيم الأساسية، ويمكن لكل متعلم أن يقوم بعمل الرسم الاستدلالي الخاص به وقد يختلف

هذا الرسم الاستدلالي من متعلم لآخر حتى لو كان الدرس واحدا. (ربيكا أكسفورد، ١٩٩٦، ٧١)

٣- استراتيجية إلماعات السياق (Context cues)

تشكل استراتيجية إلماعات السياق وسيطا بين النص والمتعلم، وتعمل على توجيهه بشكل جيد، كما تقدم عدة وظائف متنوعة مثل: مساعدة المتعلم على فك تشفير النص من خلال تزويد النص بمعلومات إضافية في المحتوى، وبالمهارات والاستراتيجيات المختلفة وتحديد دلالة الكلمات الصعبة الواردة في النص القرائي.

وإلماعات السياق هي تلك الإشارات والتلميحات المتضمنة في النص، والتي تسهل حل الشفرات الخاصة بمعنى الكلمة المقصودة، يمكن تقسيم هذه الإلماعات إلى ثمانية أنواع (زمنية ـ مكانية ـ قيمية ـ وصفية ـ وظيفية ـ عضوية ـ سببية ـ تكافؤية) وذلك في ضوء ما توفره من معلومات, أو معطيات يمكن الإفادة بها في استنتاج معنى الكلمة الجديدة, أو المجهولة. (عبد اللطيف أبو بكر , ٢٠٠٢ , ١٥٠) وتفصيل ذلك ما يلي: (السيد سليمان،١٩٩٦، ٧٨)

أ- إلماعات السياق الزمنية: وهي إلماعات تشير إلى الزمن المرتبط بالكلمة او الذي تعبر عنه الكلمة.

ب- إلماعات السياق المكانية: وهي إلماعات تعبر عن المكان المادي المرتبط بالكلمة الغامضة.

ج- إلماعات السياق القيمية: وهي تعبر عن مدى القيمة التي تمثلها الكلمة الغامضة.

د- إلماعات السياق الوصفية: وهي إلماعات تعبر عن الصفات المادية المرتبطة بالكلمة الغامضة.

ه- إلماعات السياق الوظيفية: وهي تشير الى الوظيفة التي تثيرها الكلمة المجهولة في ذهن المتلقي.

و- إلماعات السياق السببية: وهي تثير في ذهن القارئ الأسباب للكلمة الغامضة.

ز- إلماعات السياق العضوية: وهي تشير إلى الفئة التي تنتمي اليها الكلمة الغامضة.

ح- إلماعات السياق التكافؤية: هي تشير إلى المعنى أو المعاني لمترادفات الكلمة، وعكسها.

كما أن إلماعات السياق هي تلك المؤشرات والأدلة التي تلاحظ من السياق العام، وتساعد على تعلم المفردات اللغوية، والتقاط المعاني المختلفة عن طريق معرفة أثر هذه المفردات من خلال السياق، في تخمين معاني الكلمات غير المألوفة؛ حتى يتمكن القارئ من الفهم العام للنص.

وتؤدي إلماعات السياق دورًا مهما في فهم النص القرائي؛ ذلك لأن المفردة اللغوية ليس لها معنى في الواقع إلا إذا أدمجت في نص، وتعلقت بموقف معين، وتشكل هذه المفردات عند النطق بها سلسلة صوتية وهياكل لغوية تمثل البُنى التي تنصهر فيها مجموعة من المفردات كالأسماء والأفعال والضمائر والصفات، ثم تتآلف معاً في وحدة هيكلية هي النص المقروء، وقد يكون هذا النص صورة أو جملة أو فقرة أو عبارة، ويقدم للدارسين باستخدام وسيط مناسب؛ لتجسيم الموقف أو المقام الذي يتضمنه النص المقروء .(علي جاب الله ، ٢٠١٦، ٤٠٦)

ويرى مونتيلونجو وآخرون **(Montelongo,et al ,2011, 429:430)** أن هذه الاستراتيجية تقوم على توظيف الأدلة، في أربع خطوات اعتمادا على مجموعة من القرائن المساعدة على فهم النص المقروء، وهذه الخطوات الأربع هي : (إعادة القراءة ـ التفكير في الموضوع ـ البحث عن الأدلة ـ التخمين وتحقق المعاني) وتفصيل هذه الخطوات ما يلي:

أ- إعادة القراءة :حيث تتم إعادة القراءة كعملية دائرية متصلة الحلقات من الجمل إلى الكلمات، ومن الكلمات إلى الجمل، دائما وأحيانا وفقا لطبيعة النص، وحالة القارئ.

ب- التفكير في الموضوع: حيث يُعمل القارئ فكره فيما تحمله الجمل المتناصة من معانٍ وأفكار، وما توحي به الكلمات في سياقها اللغوي من إضافات وتلميحات تنسجم مع هذه المعاني والأفكار المتضمنة.

ج- البحث عن الأدلة :حيث يبحث القارئ عن الكلمات المتماثلة، والمتضادة في المعنى، وكذا العلاقات المختلفة بين الجمل والفقرات، ومعرفة أثر ذلك في تحديد الدلالات والتعريفات المختلفة.

د- التخمين وتحقق المعاني: حيث يخمن القارئ باستخدام القرائن الخاصة، أو باستبدال الكلمات بأخرى، لتوضيح المعنى المنطقي المقبول وتوكيده، فيصل إلى ما ينشده من دلالات وتعريفات في ضوء سياق النص.

ولأهمية إلماعات السياق في تجلية المعاني والدلالات المتضمنة في النص المقروء، فقد استهدفت دراسة **(William , 1995)** توضيح دور السياق في تعليم مفردات اللغة الأولى والثانية ، وأظهرت الدراسة أهمية السياق في تعلم المفردات التي تساعد على تحقق فهم النص لدى القارئ والتقاط المعاني المختلفة عن طريق معرفة أثر هذه المفردات من خلال السياق في تخمين معاني الكلمات غير المألوفة.

٤- استراتيجية التساؤل التبادلي (Cross-Questioning)

وفيها يوجه المتعلمون إلى طرح أسئلة على ذواتهم أو على المؤلف تتعلق بما يقرؤونه في النص يختبرون من خلالها قدرتهم على فهم النص، فكلما مرت عليهم فكرة أو أفكاراً في النص يسألون أنفسهم سؤالاً حولها ويحاولون الإجابة عنه. (حسن زيتون، ٢٠٠٣، ٢٢٤).

ومن ثم تساعد استراتيجية التساؤل التبادلي على تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال توليد الدافعية، وتنشيط المعرفة السابقة وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية، فضلًا عن أنه يساعد على تنمية الفهم من خلال التعلم التعاوني والذاتي، وينمي مهارات طرح الأسئلة، والمناقشة، ويساعد أيضاً على تركيز الانتباه على الفكر الرئيسة في النص المقروء. وقد عرف عصر التساؤل التبادلي بأنه تدريب الطلاب على استنتاج

الفكرة الرئيسة التي يصوغون على أساسها الأسئلة، ثم تكوين أسئلة حول الفكرة ذاتها، وإعادة صياغة أسئلة أخرى على غرارها" (حسني عصر، ١٩٩٩، ٢٦٥)

كما تعرف على أنها التساؤلات التي يطرحها القُرّاء قبل القراءة، أو أثنائها، أو بعدها، ومحاولتهم الإجابة عن هذه التساؤلات مع تبادل الأدوار مع زملائهم (راتب عاشور ومحمد مقدادي، ٢٠٠٥، ٨٥)

ومن إجراءات استراتيجية التساؤل التبادلي ما يلي: (حسني عصر، ١٩٩٩، ٢٦٨) (عفاف يوسف ، ٢٠٠٣، ٥٢) (راتب عاشور ومحمد مقدادي، ٢٠٠٥، ٩٦)

أ- في المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلم الحوار، مطبقا الاستراتيجيات الفرعية على فقرة قرائية من نص معين.

ب- خلال النمذجة يعرض المعلم على المتعلمين كيفية استخدام المراحل، من خلال التفكير بصوت مرتفع لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كل منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تتم في أي ترتيب.

ج- بدء مرحلة التدريبات الموجهة، حيث يقوم المتعلمون بالقراءة الصامتة لفترة من النص، على أن يتبادل المتعلمون بعدها الحوار بشكل جماعي طبقا لبطاقات المهمات في كل منهم.

د- مراجعة المهمات المتضمنة بالاستراتيجيات الفرعية، من خلال طرح الأسئلة التالية:

- التنبؤ: ماذا تتوقع في الفقرة التالية؟
- التساؤل: صغ أسئلة بنفس جودة أسئلة المعلم على الفقرة المقروءة.
- التوضيح: هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة لك؟
- التلخيص: ما الفكرة الأساسية لهذه الفقرة؟

هـ- بعد انتهاء المتعلمين من قراءة النص يطلب المعلم أن يقسموا أنفسهم إلى ثنائيات بحيث يجسد أحد المتعلمين شخصية مؤلف النص، والآخر يوجه له أسئلة تتناول جوانب النص من مثل: ما هدفك من كتابة هذا النص؟ ما القيم الضمنية في النص؟ ما الفكرة الرئيسة في نصك؟ ما الأفكار الفرعية في نصك؟ ما الأفكار المرتبطة بالنص والأفكار الغير مرتبطة به؟ وغيرها من الأسئلة المحتمل طرحها والتي تتطلب فهما استنتاجيا وناقدا للنص المقروء وذلك من أجل تدريب المتعلمين على هذا النوع من الأسئلة لما لها من دور كبير في تنمية مهارات فهم المقروء.

و- يجيب المتعلم الذي يقوم بدور المؤلف عن الأسئلة ثم يتبادل المتعلمان الأدوار.

ز- يشجع المعلم المتعلمين على التفكير في إعادة طرح الأسئلة على المؤلف أو توقع أفكار جديدة لم يتحدث عنها النص ولكنها تتعلق بمحتواه من مثل: ماذا يحدث لو، هل هناك أفكار أخرى جديدة يمكن وضعها تحت نص بهذا العنوان.

ويمكن تحديد أهمية استخدام استراتيجية التساؤل التبادلي فيما يلي: (صفاء الاعسر، ١٩٩٨، ١٤٢)، (حسن زيتون، ٢٠٠٣، ٢٢٧)، (ياسين العذيقي، ٢٠٠٩، ٤٠).

أ- تقوم على ايجابية المتعلم في العملية التعليمية، فالأسئلة التي يسألها المتعلمون لأنفسهم تخلق بناء انفعاليا، ودافعا معرفيا، ويصبحون أكثر شعور بالمسئولية عن تعلمهم.

ب- تساعد المتعلمين على صياغة أسئلتهم حول الموضوع، وتجعلهم قادرين على التحاور، وعرض ما يعرفونه، وما يودون معرفته.

ج- تزيد من الفهم الموضوع للموضوع وتطلق طاقاتهم نحو العمل الجماعي، وبدلك يصبحون طلبة أكثر كفاية.

د- يعتمد الطلبة على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، وبذلك يبقى أثره طويلا.

ه- تساؤلات المتعلمين تكشف عن نمط تفكيرهم، والمفاهيم البديلة، وفهمهم الإدراكي.

و- تنمي القدرة على الحوار والمناقشة.

ز- تتفق مع وجهة النظر المعاصرة للقراءة باعتبارها نشاطًا يتفاعل فيه القارئ مع النص ويبني معنى لما يقرأه بذاته.

٥- استراتيجية قوِّم ولخص (Evaluate and Summarize)

استراتيجية قوِّم ولخص هي خطة عمل يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في نص جديد يضارع النص الأصلي بحيث يختبر الطالب قدراته في التركيز على الأفكار الأساسية للموضوع، ويسأل نفسه هل نجح في إعادة صياغة كل النقاط المهمة والضرورية باختصار ووضوح.(فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٤)

فاستراتيجية قوِّم ولخص تعني التركيز على العناصر الأساسية المتضمنة في أحد الموضوعات، وإعادة عرضها في إيجاز غير مخل بالمعاني الرئيسية مع الأخذ في الاعتبار تحديد الهدف من التلخيص، ودقة الملاحظة، والفهم العميق للموضوع، كما أنها تتيح للقارئ الفرصة لتحديد الأفكار الرئيسية في النص المقروء، وأيضا لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها. (رضا الأدغم، ٢٠٠٤، ٢٨٦)

كما أن استراتيجية قوِّم ولخص تشير إلي كيف يمكن للقارئ أن يتناول المختارات القرائية الكبيرة من النص ويختصرها إلى عناصرها الأساسية المحددة: الجوهر، الفكرة الرئيسة، الأفكار الفرعية، النقاط الرئيسة التي تسترعي الانتباه والتذكر.(عبد الرزاق مختار، ٢٠١٢، ٢٢٨)

ويتطلب التلخيص من المتعلمين أن يحددوا المهم من المعلومات التي يقرأونها وأن يضعوها معا في عباراتهم الخاصة؛ مما يساعد المتعلمين في تعرف وتحديد الأفكار الأساسية، ربط الأفكار الأساسية بعضها مع بعض، وحذف المعلومات غير الضرورية، وتذكر ما قد قرأ في المواقف الحياتية. (فتحي يونس، ٢٠١٢، ٣٤)

كما يتطلب التلخيص أن يمتلك الطالب عدداً من المهارات تتحدد في قدرته على: إبراز الفكرة الأساسية للموضوع، وترتيب الأفكار كما وردت في الموضوع، والابتعاد عن الإيجاز المخل، والالتزام والموضوعية في عرض أفكار الموضوع، والتركيز على الكلمات المفتاحية، ومراعاة الهوامش واستخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً، وإعادة صياغة فقرات في صورة جديدة، ودمج فقرات معاً. وينبغي أن يراعى في التلخيص أيضاً البعد عن التحريف والتأويل بما يشوه الأصل أو يغير المعنى، أو يحمله ما لا يحتمل، وأن يكون وضع الأفكار وفقاً لمراتب ثلاث: الأهم فالمهم فالأقل أهمية، مع حذف الهوامش والاستطرادات. (حسن شحاتة، ٢٠١٠، ٢٤٠)

وتسهم استراتيجية قوِّم ولخص في:**(Adler, 2001, 49:54)**

أ- مساعدة المتعلم على تحديد الأَفْكار الرَئيسيّة من خلال تعويده على الفهم والتركيز وترويض ملكته الذهنية على التقاط العناصر المهمة للموضوع.

ب- مساعدة كل من المتعلم والمعلّم على تقييم مدى فهم الطالب للنص.

ج- مساعدة المتعلم على استثناء المَعلومات غَير الضّرورية والّتي ليس لَها صِلَة بالفكرة الأساسيّة.

د- مساعدة المتعلم على بناء القدرة للتفكير بوضوح، ودون تشويش المعلومات الجانبية.

ه- مساعدة المتعلم على بناء قُدرة أكبر عَلى جَمعِ المَعْلومات وإجراء البُحوث.

و-مساعدة المتعلم على الاسترجاع المنظم للمعلومات التي اختزنها واختبار لمقدرته على الفهم.

ز- مساعدة المتعلم في استثمار الوقت وادخار الطاقة.

ويلخص محمد الشنطي (٢٠٠١، ١٥٨) خطوات التلخيص فيما يلي:

أ- القراءة الاستكشافية للموضوع الأصلي، ونعني بها القراءة التي تعمل على تبيُّن الأفكار الرئيسية، لذا ينبغي أن يقوم القارئ بوضع خط بالقلم الرصاص تحت السطور المهمة.

ب- القراءة الاستيضاحية، وفيها يقوم القارئ بمراجعة ما قرأ، ويسجل المضامين الأساسية على شكل نقاط في ورقة جانبية.

ج- يعيد القارئ صياغة هذه النقاط في شكل فقرات بأسلوبه الخاص محافظًا على التسلسل الطبيعي لها في الأصل، وفق تصميم ذهني أولي يقوم بإعداد صورته قبل الشروع في الكتابة.

إن استراتيجية قوِّم ولخص تسمح للمتعلمين باستثناء المعلومات غير الضرورية والتركيز على الأفكار الرئيسة مما يجعل عملية الفهم أقرب إلى أذهانهم من خلال إدراك الكلمات وفهم بني اللغة وتنظيم الأفكار مع تنشيط الخلفية المعرفية فالغرض الرئيس من استراتيجية التلخيص هو فهم المقروء.

ومن خلال العرض السابق للاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نستخلص ما يلي:

١. تعرف بعض الاستراتيجيات الحديثة والتي تسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢. تحديد بعض الأنشطة التعليمية وكذا الوسائط التعليمية والتي يمكن أن تنمي المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٣. تصنيف استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية وفقا لاعتبارات مختلفة مثل:

أ- **العمليات العقلية**: حيث تتنوع الاستراتيجيات اللغوية إلى استراتيجيات معرفية واستراتيجيات فوق معرفية.

ب- **مراحل القراءة**: حيث تتنوع الاستراتيجيات اللغوية إلى استراتيجيات تستخدم قبل القراءة، واستراتيجيات تستخدم أثناء القراءة، واستراتيجيات تستخدم بعد القراءة.

ج-**جوانب التعلم**: حيث تتنوع الاستراتيجيات اللغوية إلى استراتيجيات معرفية، واستراتيجيات وجدانية، واستراتيجيات اجتماعية.

د- **العناصر اللغوية**: حيث تتنوع الاستراتيجيات اللغوية إلى استراتيجيات تنمية المفردات، واستراتيجيات تنمية التراكيب اللغوية.

ه- **الجهد المبذول من قبل المتعلم**: حيث تتنوع الاستراتيجيات اللغوية إلى استراتيجيات مباشرة (استراتيجيات تذكرية – استراتيجيات معرفية – استراتيجيات تعويضية) واستراتيجيات غير مباشرة (استراتيجيات فوق معرفية– استراتيجيات وجدانية– استراتيجيات اجتماعية)<

رؤية معاصرة لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الاستراتيجيات السابقة:

تستند الرؤية المعاصرة لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغات تلك الاستراتيجيات التي تتفق مع إجراءات وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ومن أهم الأسس التي تقوم عليها تلك الرؤية المعاصرة ما يلي:

- تبني المبدأ الكلي في عرض المهارات اللغوية.
- تبني المدخل التكاملي بين الوحدات في تدريس دروس البرنامج، فكل وحدة تنتهي بمراجعة شاملة للمهارات التي تمت دراستها.
- التدرج في عرض المادة التعليمية حيث يبدأ بالمهارات البسيطة ثم ينتقل للمهارات المركبة ويبدأ من المهارات السهلة وينتقل إلى المهارات الصعبة.
- تركيز البرنامج على مهارات الاستماع ثم التحدث ثم القراءة ثم الكتابة.
- تتابع البرنامج واستمراريته في تنمية اللغوية من خلال الممارسة والأنشطة المستمرة.
- تبني البرنامج مبدأ التقويم المستمر واهتمامه بالتقويم التكويني والختامي.
- وضوح المادة التعليمية وبعدها عن التعقيد.
- الاهتمام بالتدريبات على كل درس من دروس الوحدة كما أن كل وحدة تنتهي بمراجعة شاملة لما تم دراسته.
- تنوع أنشطة البرنامج وتصميمها بشكل شائق وجذاب ورقيا وإلكترونيا.
- تنوع الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في تدريس البرنامج استنادا إلى الاستراتيجيات الحديثة السالف ذكرها.

- التنويع في تدريبات البرنامج ما بين تدريبات ورقية كتابية وأخرى إلكترونية تفاعلية؛ فالمهارة لا تكتسب إلا بالمران والممارسة والتدريب.
- وجود المصاحبات لكتاب المتعلم (مادة صوتية – كتاب المعلم – بطاقات ...)

المراجع

أبو بكر علي شعيب (٢٠١٤) استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية: مهارة القراءة أنموذجا، **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، السودان، العدد (١٤).

أحمد محمد الطير (٢٠٠٨): برنامج مقترح لتدريس القراءة ومهاراتها المختلفة لطلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات الحديثة وأثره على التحصيل القرائي، رسالة دكتوراه، كلية تربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

أسامة ذكي العربي (٢٠١٤): أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح – فلسطين مج٤ عدد ٨

تمام حسان (١٩٨٤) : "مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية". مجلة معهد اللغة العربية، مكة المكرمة. جامعة أم القرى. العدد الثاني.

ربيكا أكسفورد (١٩٩٦): استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد دعدور، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٩): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٩٤).

شاكر عبد العظيم قناوي (٢٠١٣): تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، آلام وآمال، الملتقى العلمي الدولي الأول، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجارب ورؤى مستقبلية، القاهرة الرابطة العالمية لخريجي الأزهر.

على أحمد مدكور (١٩٨٥): تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الرباط.

ــــــ (٢٠٠٦): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.

ــــــ (٢٠١٦): الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، القاهرة: دار الفكر العربي.

ــــــ وإيمان أحمد هريدي (٢٠٠٦): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي.

ــــــ ورشدي طعيمة، إيمان أحمد هريدي (٢٠١٠): المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، القاهرة: دار الفكر العربي.

على سعد جاب الله، جمال سليمان عطية (٢٠٠٦): فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة تربية طنطا، العدد الخامس والثلاثون.

علي عبد العظيم سلام (٢٠١٣): القياس التطبيقي، استراتيجية مقترحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الملتقى العلمي الدولي الأول، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجارب ورؤى مستقبلية، القاهرة الرابطة العالمية لخريجي الأزهر.

فايزة أحمد عبد السلام (٢٠٠٧): فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر كلية الدراسات الإنسانية.

فايزة السيد عوض (٢٠٠٩): مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، الجزيرة للطبع والنشر.

محمد محمود عبد الوهاب (٢٠١٦) فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، المجلة التربوية العدد (٤٤).

محمود إسماعيل صيني (١٩٩٨): تصميم اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، المجلس العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها. عمادة شؤون المكتبات. جامعة الرياض.

محمود عبد الحافظ، وجيه المرسى (٢٠١٠): الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، سكاكة: النادي الأدبي.

محمود عبده فرج، معاطي نصر (٢٠٠٤): أثر التدريب على بعض الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية باستخدام مدخل التكامل والإبداع في تنمية مهارات التفكير، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية "القراءة وتنمية التفكير" ٧- ٨ يوليو ٢٠٠٤، مج٢

محمود كامل الناقة (١٩٨٥): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه ومداخله، واستراتيجيات، مكة المكرمة، جامعة ام القرى.

مصطفى إسماعيل موسى: أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس يوليو ٢٠٠١.

مصطفى رسلان رسلان (١٩٨٥): برنامج متدرج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

ـــــ (٢٠٠٥): المهارات القرائية والكتابية النظرية والتطبيق، ط١، القاهرة، دار المعارف.

نشأت عبد العزيز بيومي (٢٠٠٩): برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلي، دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية

هاني عبد الله فراج (٢٠١٠): فعالية استراتيجية قائمة على نظرية إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، ط ١، ٢٠١٥.

وجيه المرسي أبو لبن (٢٠٠١): فعالية بعض استراتيجيات تدريس موضوعات القراءة المناسبة لأنماط تعلم طلاب المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الابتكاري. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٣١.

ياسين محمد العذيقي (٢٠٠٩): فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية في معرفة استيعاب المقروء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية- جامعة أم القرى.

Alghazo, M. & Alghazo, M. (2005). The Effect of Background Knowledge on reading Comprehension, Studies in curriculums and instruction journal,vol (107).

Bremer ,Christine; Vaughn, Sharon; Clapper, Ann, T & Kim, Ae-Hwa (2002 :(Collaborative Strategic Reading (CSR): Improving Secondary Students Reading Comprehension Skills. Research Practice Brief: Improving Secondary Education and Transition Services through Research, Vol. 1 ,Issue. 2, PP; 1-9, Eric, ED: 468581.

Fan, Y.C. (2009). Implementing Collaborative Strategic Reading (CSR) in an EFL context in Taiwan. PhD dissertation, University of Leicester-UK.

Huang C.Y. (2004). think to win: an inquiry-based approach via Collaborative Strategic Reading technique to teach English reading in a

senior high EFL classroom. MA dissertation, National Taiwan Normal University, Taipei-Taiwan.

Knutas, A, Ikonen, J &Nikula, U. (2014). Increasing Collaborative Communications in a Programming Course with Gamification: A Case Study. International Conference on Computer Systems and Technologies- CompSysTech

McKown, Brigitte A. & Barnett ‘Cynthia L. (2007) : Improving reading comprehension through higher- order thinking skills . An Action Research Project, Saint Xavier University. Chicago- Illinois.

Pang, J.(2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. Reading in a Foreign Language. 20, (1), 1–18.

Phakiti, A. (2006), Theoretical and. Pedagogical issues in E.F.L, E.S.L Teaching of Streategic reading, Sydney, Sydney University, T.E.S.O.L

Reade, H. (1998). Incorporating a critical literacy perspective in an international reading class. In A. Burns and S. Hood (eds). Teachers' Voices 3: Teaching Critical Literacy. Sydney: NCELTR.

Schmitt, M, S., & Sha, Sh. (2009). The developmental nature of metacognition and the relationship between knowledge and control over time. Journal of Research in Reading, 32,(2), 254-271.